

Gisela Brünner
Reinhart Fiehler

Kommunikation in Institutionen der beruflichen
Ausbildung

1 Die berufliche Ausbildung

Die berufliche Ausbildung, die in der Bundesrepublik im sogenannten dualen System stattfindet, läßt sich grob in zwei Bereiche untergliedern, nämlich die schulische Ausbildung (z.B. Berufsschule, Fachschule) und die berufspraktische (außerschulische) Ausbildung¹.

In der berufspraktischen Ausbildung, die im Einzelbetrieb oder überbetrieblich stattfindet, können unter inhaltlichen Gesichtspunkten wiederum zwei Arten unterschieden werden: Zum einen Ausbildungsbereiche, in denen vorwiegend praktische Tätigkeiten erworben werden und auf manuelle Arbeit (im weiteren Sinne) vorbereitet wird. Zum anderen solche, in denen überwiegend mentale Tätigkeiten erworben werden und auf Kopfarbeit vorbereitet wird. Ein Beispiel für die manuell orientierte Ausbildung ist die des Berg- und Maschinennannes im Steinkohlebergbau, ein Beispiel für die mental orientierte Ausbildung ist die zum mathematisch-technischen Assistenten.

Der Stand der Forschung zu den kommunikativen Abläufen und Problemen der berufspraktischen Ausbildung ist ausgesprochen defizitär.

In der berufspädagogischen Literatur (ein Handbuch ist Müllges 1979) finden sich im wesentlichen zwei Richtungen: Sprache und Kommunikation werden zum einen vorwiegend theoretisch in ihrer allgemeinen Funktion beim Handlungserwerb bzw. im Instruktionsprozeß thematisiert (cf. Fischbach/Notz 1981). Dabei wird auf die sowjetische Tätigkeitstheorie und die Interiorisationstheorie Galperins zurückgegriffen sowie auf deren Verarbeitung durch Wissenschaftler wie Hacker und Volpert. Die gewonnenen Erkenntnisse bleiben jedoch allgemein und abstrakt gegenüber den realen, empirisch vorfindbaren Kommunikationsprozessen.

Die andere Richtung in der berufspädagogischen Literatur behandelt die Instruktionen in der berufspraktischen Ausbildung normativ. Sie schreibt (angeblich) optimale Instruktionsabläufe vor und gibt praktische Hinweise für die Ausbilder im Betrieb (z.B. Riedel 1967, Grüner 1973, REFA 1975, Bonz 1976, Zielinski 1977). Behandelt werden Methoden der Arbeitsunterweisung, von denen die bekannteste die Vier-Stufen-Methode ist. Der Aufbau einer Instruktion und die Abfolge bestimmter Teilschritte innerhalb einzelner Phasen werden hinsichtlich der praktischen, aber auch der kommunikativen Anteile (z.B. Erklärungen, Hinweise) dargestellt.

¹ Näheres zum System der Berufsausbildung cf. Müllges 1979.

Diese Arbeiten sind insofern von Interesse, als die beschriebenen Methoden den Ausbildern z.T. faktisch vorgeschrieben sind (z.B. die Vier-Stufen-Methode, cf. REFA 1975) und auf diese Weise bestimmte Handlungs- und Sprechhandlungssequenzen präformiert werden, die dann empirisch wiederauffindbar sind.

In der linguistischen Literatur gibt es unseres Wissens noch keine Untersuchungen speziell zur Kommunikation in der berufspraktischen Ausbildung - eine kleine Einweisungsszene in einem Kontor wird von Rehbein (1977, 270-278) analysiert. Linguistische Arbeiten zur Kommunikation beim Handlungserwerb sowie zur Schulkommunikation (cf. Redder, in diesem Band) dürften in ihren Methoden und Ergebnissen zu einem gewissen Grade auf die berufliche Ausbildung übertragbar sein.

Angesichts dieses Forschungsstandes müssen wir uns weitgehend auf eigene Überlegungen und Untersuchungen zu den kommunikativen Abläufen und Problemen der berufspraktischen Ausbildung beschränken. Sie sind Teil des Projekts "Kommunikation in der betrieblichen Ausbildung", an dem wir arbeiten. Das Projekt soll empirisch fundierte Ergebnisse zum kommunikativen Geschehen, seiner institutionellen Prägung und seinen Problemen in der berufspraktischen Ausbildung (im folgenden betriebliche Ausbildung genannt) liefern. Es kann als empirisch-theoretisch charakterisiert werden.

Das dem Projekt zugrundeliegende Material dokumentiert die Ausbildung von Bergleuten (Berg- und Maschinenmann, Bergmechaniker) im Steinkohlebergbau. Wir halten das Material zumindest für den Bereich der praktisch orientierten Ausbildung für charakteristisch. Die praktischen Tätigkeiten, deren Vermittlung dokumentiert ist, haben von ihrem Typ her einen relativ hohen gesellschaftlichen Verallgemeinerungsgrad, d.h. sie spielen in unterschiedlichen Produktionsprozessen eine Rolle. Aufgezeichnet wurden z.B. Tätigkeiten vom Typ handwerklicher Arbeit, Maschinenbedienung, Maschinenführung, Reparatur- und Wartungsarbeit. Sie variieren also auch in ihrer Struktur relativ weit, und sie werden teils in Einzelarbeit teils in Gruppenarbeit ausgeführt. Von daher haben wir Grund anzunehmen, daß die Ergebnisse des Projekts verallgemeinerbar sind.

Das Material wurde - nach einer 2-3wöchigen Beobachtungs- und Gewöhnungsphase ohne Kamera - im Frühjahr 1981 in einem Übungsbergwerk der Ruhrkohle AG erhoben. An 11 ausgewählten Ausbildungsplätzen wurden je 2-3 Stunden Videoaufzeichnungen gemacht. Die Beteiligten wurden darauf hingewiesen, daß wir an einem ganz normalen Lehrbetrieb interessiert sind. Direkt im Anschluß an die Aufnahme haben wir dann jeweils mit dem Ausbilder und getrennt mit der Gruppe der Auszubildenden halboffene Interviews geführt und auf Tonkassette aufgezeichnet (je ca. 20 Min.). Daran anschließend wurde gemeinsam mit den Beteiligten etwa die Hälfte des Videomaterials angesehen und diskutiert. Die Diskussionen und Kommentare wurden auf Tonkassette mitgeschnitten.

Das Videomaterial ist phasiert und teilweise transkribiert worden. Die ersten Ergebnisse seiner Auswertung finden sich in Brünner 1983a und 1983b und Brünner/Fiehler 1983. Sie wurden z.T. auf Fortbildungsseminaren mit Ausbildern diskutiert.

2 Die Institution 'betriebliche Ausbildung'

Institutionen sind nicht nur dadurch bestimmt, daß sie eine je spezifische Struktur aufweisen, je besondere Agenten haben und daß das Handeln in einer Institution durch spezifische Möglichkeiten und Verbindlichkeiten geregelt ist. Institutionen sind auch durch ihre je eigene Funktion und Zweckbestimmung im Rahmen der Gesellschaft definiert. Die betriebliche Ausbildung gehört zu den Ausbildungsinstitutionen, ihr Zweck ist es, gesellschaftliches Wissen und Können weiterzugeben und auf diese Weise neue Arbeitskräfte zu qualifizieren¹.

Dies geschieht in Instruktionen. Damit bezeichnen wir den gesamten Interaktionsprozeß, in dem der Ausbilder den Auszubildenden bestimmte Kenntnisse und Fertigkeiten vermittelt, d.h. sowohl in seinen sprachlich-kommunikativen Elementen wie in seinen praktischen Tätigkeiten.

Was den spezifischen Lerngegenstand dieser Ausbildungsinstitutionen betrifft, so liegt das Schwergewicht deutlich auf der Vermittlung praktischer Tätigkeiten bzw. Tätigkeiten, wie sie von Bergleuten beherrscht werden müssen. Folge hiervon ist, daß auch der Instruktionsprozeß selbst stark durch Anteile praktischer Tätigkeiten geprägt ist (Demonstrationen, Übungen etc.). In dieser Hinsicht unterscheiden sich die Instruktionen in der betrieblichen Ausbildung von denen in anderen Institutionen, etwa der (allgemeinbildenden) Schule. Sie sind für die betriebliche Ausbildung spezifisch.

Wichtige Kennzeichen, aber auch Widersprüchlichkeiten der Institution bzw. der in ihrem Rahmen stattfindenden Handlungen werden deutlich, wenn man das Verhältnis von Arbeit und Lernen betrachtet. Die betriebliche Ausbildung hat einen klar definierten Zweck: Die Auszubildenden sollen, wenn sie die Ausbildung durchlaufen haben, ganz bestimmte Tätigkeiten in der betrieblichen Arbeit unter Tage ausführen können. Auf diese Arbeit unter Tage ist die Ausbildung zu einem wesentlichen Teil bezogen: Die Lerninhalte leiten sich aus ihr ab, die äußeren Bedingungen der Tätigkeiten, die Maschinen, Sicherheitsrichtlinien usw. und teilweise auch die Handlungsbedingungen im engeren Sinne stammen dort her bzw. sind durch

¹ Zur Entwicklung eines entsprechenden Institutionsbegriffs cf. Ehlich/Rehbein 1980.

die Arbeit unter Tage bestimmt. Nicht zuletzt sind die Ausbilder als die wichtigsten Agenten der Institution selbst oft ehemalige Bergleute, deren Handeln sich nicht nur an pädagogischen Gesichtspunkten orientiert, sondern ebenso an den Erfahrungen, die sie selbst mit der Situation und der Arbeit unter Tage gemacht haben.

Auf der anderen Seite ist folgendes bedeutsam: Das Lernen bezieht sich zwar in vielfältiger Weise auf die Arbeit unter Tage, aber es findet eben nicht in der Arbeit statt, d.h. nicht durch Mitarbeit der Auszubildenden in der realen Unter-Tage-Situation, wie dies in historisch früheren Phasen üblich war. Vielmehr vollzieht sich das Lernen institutionell abgespalten und pädagogisiert. Die Ausbildung vollzieht sich in einer besonderen Abteilung, sie ist räumlich und organisatorisch von der Produktion getrennt. Die Ausbilder erfüllen ihre entsprechenden Aufgaben hauptberuflich und erhalten dafür eine gewisse pädagogische Qualifikation. Die zu vermittelnden Fähigkeiten bzw. Tätigkeiten werden in einem Curriculum geplant und koordiniert (Lehrpläne), ihre Ausführung wird normiert und an gesellschaftlich ausgearbeiteten Standards gemessen (Fachgerechtigkeit), die Ausbildung wird durch eine Prüfung abgeschlossen, in der die Fähigkeit zur fachgerechten Ausführung nachzuweisen ist und der Lernerfolg zur Selektion verwendet wird.

Unter diesen Gesichtspunkten unterscheiden sich die Instruktionen in der betrieblichen Ausbildung von solchen, die nicht innerhalb einer Ausbildungsinstitution stattfinden, und konstituieren einen eigenen Instruktionstyp.

Die Institution 'betriebliche Ausbildung' ist - zusammenfassend gesagt - wesentlich gekennzeichnet durch ihren Charakter als Ausbildungsinstitution auf der einen Seite und ihre Bezogenheit auf die produktive Arbeit auf der anderen Seite. Lernen vollzieht sich in ihr in der Simulation von Arbeit.

Das heißt zugleich, es werden neben den offiziellen Lerninhalten auch sozialisatorische Leistungen vollbracht, d.h. die betriebliche Ausbildung ist eben auch: Produktion von Bergleuten. Die mitvermittelten Verhaltensweisen, Selbstdefinitionen und Handlungsmaximen sind institutionsspezifisch und unterscheiden sich in vieler Hinsicht etwa von denen der (allgemeinbildenden) Schule.

3 Institutionsspezifik der Kommunikation in der betrieblichen Ausbildung

Den zentralen Bestandteil der betrieblichen Ausbildung bilden Instruktionen. Entsprechend der in Kap. 2 gegebenen Definition umfassen diese auch die praktischen Tätigkeiten und Interaktionen zwischen Ausbildern und Auszubildenden im Lehr-Lern-Prozeß. Ihre kommunikativen Anteile stellen den Instruktionsdiskurs dar.

Bestimmte Anteile des Instruktionsdiskurses sind institutionsspezifisch, insofern die von der produktiven Arbeit losgelöste Organisation der Ausbildung und ihre institutionelle Verselbständigung sie erforderlich machen und prägen. Dieser Begriff von Institutionsspezifität bezieht sich nicht nur auf Sprechhandlungen, sondern auch auf andere Ebenen des Diskurses, die institutionell geregelt sein können (cf. z.B. die Auflistung bei Gülich 1981, 422). Im übrigen stimmt er mit den üblichen Verwendungsweisen des Ausdrucks 'institutionsspezifisch' (cf. z.B. die Diskussion in Dittmann 1979) im wesentlichen überein.

Die Institutionsspezifität der Kommunikation in der betrieblichen Ausbildung läßt sich sichtbar machen, indem gezeigt wird, daß und wie die institutionellen Handlungsbedingungen als Erklärungshintergrund für jeweils besondere Anteile des Diskurses, für sprachliche Phänomene verschiedener Art und für strukturelle Merkmale des Instruktionsdiskurses fungieren.

Die Spezifität des Instruktionsdiskurses sowie seine Institutionalität sind unter drei zusammenfassenden Gesichtspunkten zu behandeln: dem Handlungserwerb, der Orientierung auf Untertagearbeit und der sozialen Position der Beteiligten. Im folgenden wird thesenhaft jeder dieser Gesichtspunkte behandelt. Das heißt, er wird näher beschrieben, und es wird an Beispielen skizziert, wie er den Instruktionsdiskurs beeinflusst. Wir sprechen von 'skizzieren', um deutlich zu machen, daß die Analysen noch nicht abgeschlossen sind¹.

Handlungserwerb

Der Instruktionsprozeß in der Institution betriebliche Ausbildung dient dem Handlungserwerb, genauer dem Erwerb spezifischer praktischer Tätigkeiten. Die institutionelle Verselbständigung des Lehr-Lern-Prozesses und seine Pädagogisierung haben Folgen für die Organisation des Diskurses und für die sprachlichen Handlungsmuster, die auftreten. Sie führen zu teilweise normierten Diskursverläufen (entsprechend der Vier-Stufen-Methode), zu besonderen kommunikativen Anteilen in der Instruktion (z.B. Thematisierung pädagogischer Konzepte und Vorschriften, verbale Antizipation der Prüfungssituation) und zu besonderen sprachlichen Handlungsmustern, wie sie auch aus den Untersuchungen zur Schulkommunikation bekannt sind.

Der Umstand, daß praktische Tätigkeiten vermittelt bzw. erworben werden, hat vielleicht noch gravierendere Konsequenzen für die Kommunikation. Kommunikation und praktisches Handeln sind in vielfältiger Weise miteinander verzahnt und aufeinander bezogen, z.B. beim Vorführen einer Arbeitshandlung durch den Ausbilder oder bei der gemeinsamen übenden Ausführung einer Tätigkeit durch die Auszubildenden.

¹ Nähere Ausführungen in unseren o.g. Arbeiten und in Brünners (in Arbeit befindlicher) Habilitationsschrift.

Das Zusammenspiel bzw. die Interdependenz zwischen Kommunikation und praktischer Tätigkeit prägt die Diskursstruktur und -organisation. So wird die Kommunikation in Ablauf und Gliederung stark durch die Struktur der praktischen Tätigkeit präformiert (z.B. handwerkliche Tätigkeit vs. Maschinenbedienung).

Die Vermittlung von Tätigkeitsstruktur und Ablaufstruktur des Instruktionsdiskurses wird durch den Fortgang der praktischen Tätigkeit geleistet sowie durch enaktische Darstellungen der Tätigkeit. Dazu werden häufig praktische Tätigkeiten verwendet, die in kommunikativer Absicht (z.B. Demonstrationsszwecken) ausgeführt werden. Verwendet werden Handlungen konkret am Objekt, die stilisiert oder überdeutlich oder nur im Ansatz ausgeführt sein können, sowie Handlungen, die abstrakt, ohne Bezug auf ein reales Objekt vollzogen werden (z.B. Darstellen eines Schnittes durch eine Handbewegung in der Luft ohne Messer).

Erklärungen werden oft nicht im Zusammenhang gegeben, sondern im Vollzug der Tätigkeit und aus gegebenem Anlaß. Häufig machen sie von Handlungsbeschreibungen und -anweisungen Gebrauch. Dadurch nähern sie sich den Mustern verbaler Steuerung an, die ebenfalls eine wichtige Rolle spielen.

Es gelten besondere turn-taking-Mechanismen und Kohärenzbedingungen. Wenn ein Beteiligter A mehrmals hintereinander den turn ergreift, ohne daß dieser zwischendurch an einen anderen Beteiligten B übergegangen ist, so braucht dies nicht als Abweichung zu gelten. Beispielsweise kann A eine Sequenz praktischer Tätigkeiten von B steuern, indem er Anweisungen gibt, Beurteilungen äußert etc., wobei zwischen den einzelnen Äußerungen zeitliche Einschnitte liegen, in denen B entsprechende praktische Tätigkeiten ausführt. Von B wird kein Gesprächsbeitrag erwartet oder beansprucht, sondern sein "turn" besteht in der Ausführung dieser Tätigkeiten.

Es sind zeitlich disparate und inhaltlich unverbundene Äußerungen möglich, die scheinbar Bedingungen des turn-taking und/oder der thematischen Konnexität verletzen. Themenprogression und Kohärenz der Äußerungen werden erst sichtbar, wenn ihre Platzierung in und ihre Wechselwirkung mit den praktischen Vollzügen innerhalb des Instruktionsverlaufs berücksichtigt werden.

Die Eigenarten sprachlicher Handlungsmuster in praktischen Interaktionen können an der Aufgabe-Lösung-Sequenz (ALS) verdeutlicht werden (cf. Brünner 1983a), dessen schulische Form aus Ehlich/Rehbein 1977 bekannt ist. Die Form von ALS, die wir in der betrieblichen Ausbildung finden, entspricht der schulischen in Zweck und wichtigen Positionen bzw. Pragmemen. Aber es bestehen Strukturunterschiede, die insbesondere daraus resultieren, daß für den Lehrenden mentale und praktische Tätigkeiten des Lernenden in unterschiedlichem Maße zugänglich, mitverfolgbar und damit kontrollierbar und korrigierbar sind. Die Kontrollhandlungen oder Bewertungsprozeduren des Ausbilders können so in ein ausführungsbegleitendes Interventions- und Korrektursystem münden. Es erlaubt dem Lernenden Revisionen der Planbildung und Ausführungsweise und führt damit zu einem rückgekoppelten Prozeß.

Orientierung an und auf Untertagearbeit

Die Ausbildung im Übungsbergwerk, aus dem das empirische Material stammt, ist eng bezogen auf die Arbeitssituation unter Tage. Sie ist durch die Anforderungen der produktiven Arbeit bestimmt, und sie qualifiziert die Auszubildenden dafür. Die Arbeitsprozesse unter Tage werden z.T. im Übungsbergwerk imitiert, d.h. die räumlichen Gegebenheiten, die Maschinenausstattung und die Verhaltensvorschriften ahmen die Situationsbedingungen unter Tage teilweise nach.

Die Imitation ist notwendigerweise von begrenzter Reichweite und Genauigkeit. Das bedeutet, daß in der faktischen Handlungssituation im Übungsbergwerk über das, was imitiert ist, hinaus kontrafaktisch Situationsbedingungen einer anderen Situation definiert werden müssen, eben der Untertagesituation.

Entsprechend diesen institutionellen Handlungsbedingungen lassen sich bei den Interaktanten verschiedene Orientierungen feststellen. Solche mentalen Orientierungen beim gegenwärtigen Handeln können sich also nicht nur auf die gegenwärtige Situation beziehen, sondern auch auf nichtgegenwärtige Situationen bzw. Elemente von ihnen, und zwar durch Erinnerung und Antizipation. Orientierung an den Gegebenheiten der faktischen Situation hic-et-nunc nennen wir Ausbildungsorientierung, Orientierung an den Gegebenheiten von Untertagesituationen Untertageorientierung.

Wird zu wesentlichen Teilen auf der Grundlage kontrafaktisch vorgestellter Situationsbedingungen gehandelt, so sprechen wir von Simulation. In der betrieblichen Ausbildung wird aufgrund der Unvollständigkeit der Imitation der Untertagesituation häufig simulatives Handeln notwendig. Es ist meist mit einer Untertageorientierung verbunden.

Simulatives Handeln bringt spezifische Konsequenzen und Erfordernisse für die Kommunikation mit sich. Zum einen "verursachen" Simulation und Orientierung bestimmte Anteile der Kommunikation, zum anderen ist die Kommunikation Mittel der (interaktiven) Behandlung von Problemen, die bei der Simulation auftreten, sowie der Bearbeitung von Orientierungskonflikten. Einige Funktionen, die sprachliche Handlungen im Zusammenhang mit Simulation und Orientierung erfüllen, seien hier benannt.

Bei der Simulation muß die Situation, relativ zu der simuliert wird, z.T. erst kommunikativ geschaffen oder ausgehandelt und stabilisiert werden. Speziell werden kontrafaktische Bedingungen in der Regel durch Äußerungen eingeführt. Eine andere Funktion besteht darin, durch das Benennen einer Tätigkeit ihre praktische Ausführung zu ersetzen. Eine weitere besteht darin, mentale Sprünge im Arbeitsablauf und mögliche andere, aber hier nicht simulierte Situationen im Exkurs zu thematisieren (z.B. als Szenarios, vgl. weiter unten).

Im Zusammenhang der verschiedenen Orientierungen dienen Äußerungen häufig dazu, den Interaktanten die jeweiligen Orientierungen zu verdeutlichen. Elemente der Ausbildungs- bzw. der Untertagesituation werden thematisiert. Orientierungswechsel, Orientierungsüberlagerungen und (inter- oder intrapersonale) Orientierungskonflikte der Interaktanten stellen Probleme dar, die kommunikativ indiziert, bearbeitet oder gelöst werden.

Eine Untertageorientierung kann z.B. die Reihenfolge bestimmen, in der Elemente in einer Instruktion erklärt werden.

Die Formulierung eines Ausbilders 'Schalte ((den Hebel)) zur Kohle!' indiziert eine Untertageorientierung, während er in einer vergleichbaren Situation fordert 'Schalte zu mir!', was auf eine Orientierung an den Gegebenheiten der Ausbildungssituation hinweist. Die Kohlewand als Referenzpunkt für das Schalten ist nämlich nur unter Tage vorhanden, dort ist jedoch kein Ausbilder präsent. In der Ausbildungssituation dagegen ist der Ausbilder existent, die Kohle aber nur als imitierte Situationsbedingung in Form einer schwarzgestrichenen Mauer.

Eine typische Lösungsform für intrapersonale Orientierungskonflikte besteht z.B. darin, formell vorgesehene Verfahren oder Ausführungsweisen von Tätigkeiten zu beschreiben, sich aber ironisch von ihnen zu distanzieren oder sie durch die Angabe informeller Verfahren zu relativieren oder zu ergänzen.

Die kommunikative Bewältigung von Problemen der Simulation und der Orientierung ist nicht nur im Hinblick auf die Institutionsspezifika eine wichtige Frage, sondern auch unter praktischen Gesichtspunkten, weil sie erhebliche Auswirkungen auf die Arbeitssicherheit besitzt.

Soziale Position in der Institution

Die Handelnden im Instruktionsprozeß, insbesondere die Ausbilder, unterliegen den Handlungsbedingungen der Institution auch insofern, als sie als Agenten der Institution handeln müssen. Das bedeutet, sie tragen im Diskurs ihrer sozialen Position als Ausbilder Rechnung. Dies wird besonders dort gut sichtbar, wo diese Position gefährdet erscheint. Weiterhin gehört zu ihren Aufgaben als Agenten der Institution die berufliche Sozialisation der Auszubildenden, und zwar im Hinblick auf relevante Verhaltensnormen und Einstellungen. Dazu gehört auch die Weitergabe der eigenen Berufserfahrungen der Ausbilder.

Neben den sachlichen Lerninhalten mitvermittelten Verhaltensweisen, Handlungsmaximen und Selbstdefinitionen sind institutionsspezifisch und unterscheiden sich in vieler Hinsicht etwa von denen der (allgemeinbildenden) Schule. Sie gehen in z.T. sehr speziellen Formen in den Instruktionsdiskurs ein.

Ein wichtiger Teil der beruflichen Sozialisation geht mehr oder minder informell dadurch vonstatten, daß die Ausbilder in der Instruktion ihre Erfahrungen mit der Arbeitssituation und deren Anforderungen weitergeben. Dafür lassen sich im Material mindestens drei verschiedene charakteristische Formen feststellen: Maximen, Tips und Szenarios.

Maximen sind zu verstehen als handlungsleitende Destillate aus vorgängiger Erfahrung (Ehlich/Rehbein 1977). Sie treten in unterschiedlichen Explizitheitsgraden und syntaktischen Formen auf, z.B.:

"Geht nicht gibt es nicht!" (A 8, Phase 109)

"Man schmeißt kein Gezähe!" (A 8, Phase 104)

"Helf ihm doch mit, laß ihn doch nicht sich quälen!" (A 8, Phase 64)

Während Maximen häufig geäußert werden, wenn die Auszubildenden oder der Ausbilder selbst gegen die entsprechenden Verhaltensweisen verstoßen haben, werden Tips meist im Vollzug eines Arbeitsablaufs geäußert. Ihr Inhalt sind Arbeitserleichterungen, die aus praktischer Erfahrung empfohlen werden und nicht unbedingt den curricular vorgesehenen fachlichen Standards entsprechen müssen. Ein Beispiel: "Diese Bohlen, das sind Hilfen, die man sich selber schaffen kann."

Szenarios schließlich sind verbale Entwürfe einer kontrafaktischen Situation, wobei relativ zu einem solchen Entwurf Ereignisse und Handlungen verbal geschildert werden. Szenarios können zur Illustrierung verwendet werden, sehr häufig fingieren sie Unfallsituationen, um entsprechende Ermahnungen wirksamer zu machen. Sie enthalten oft Deutungen der Arbeitssituation, die der Ausbilder gewissermaßen stellvertretend für die Auszubildenden vornimmt und die er ihnen so vermittelt.

Im folgenden soll an zwei Punkten verdeutlicht werden, wie unter dem Gesichtspunkt sozialisatorischer Leistungen das Aufgabe-Lösung-Muster institutionsspezifisch überformt bzw. zum Träger solcher Leistungen werden kann (cf. Brünner 1983a). Innerhalb einer ALS-Sequenz interveniert der Ausbilder, als einer der ausführenden Auszubildenden S_1 Schwierigkeiten mit seiner Teiltätigkeit hat. Er fordert den zuschauenden S_2 zur Unterstützung von S_1 auf und wirft ihm zugleich vor, dies nicht von sich aus zu tun. Für S_2 ist es offenbar nicht selbstverständlich, daß er S_1 bei seinem Ausführungsversuch helfen soll, und er muß erst lernen, daß hier eine solche Handlungsmaxime gilt.

In der Schule hat der Auszubildende nämlich ein Institutionswissen mit genau umgekehrtem Inhalt erworben: Daß jeder für sich die Aufgabe lösen soll und daß unaufgefordertes Leisten von Unterstützung als Vorsagen gilt und bestraft wird. Die Selektionsfunktion, die die Schule besitzt, ist ja wesentlich auf die Einzelleistung begründet. In der Arbeit des Bergmanns dagegen, auf die die betrieb-

liche Ausbildung vorbereitet, ist Kooperation wichtig.

In einem anderen Transkriptionsausschnitt setzt der Ausbilder, nachdem die Auszubildenden eine Aufgabe beendet haben, eine Selbstbewertung durch:

A8, Phase 142

- A [1 So. Wenn ich jetzt euer Reviersteiger wär' und ihr wärt
 A [2 die Bandarbeiter, wär' ich mit der Arbeit zufrieden.. Wie
 A [3 seid ihr mit eurer Arbeit zufrieden, sag'n wa so?.
- S1 [4 Dafür,
 S1 [5 daß wir's erste Mal gemacht haben, geht das doch.
 S2 [6 Ja, wenn
 A [7 Jä, warum soll ich
 S2 [8 Sie zufrieden sind, ne?
 S3 [9 Beim zweiten Mal geht dat schon
 A [10 nicht zufrieden sein. Du mußt ja auch mit deiner Arbeit
 S3 [11 besser.
 A [12 zufrieden sein, oder nicht?.Hm?

Hier und im folgenden bemüht sich der Ausbilder, die Situation als Arbeitssituation umzudeuten und insistiert darauf, daß die Auszubildenden selbst die Bewertungskompetenz für ihre "Arbeit" übernehmen sollen.

Das Einfordern von Selbstbewertungen ist auffällig häufig und geschieht oft im Zusammenhang einer Simulation der Lernsituation als Arbeitssituation. Eine solche Ausweitung und nachträgliche Umdefinition des Musters ALS erklärt sich daraus, daß für Arbeitsprozesse qualifiziert wird. Und dazu gehört auch, selbst die Beurteilungskompetenz für die eigenen Tätigkeiten und ihre Ergebnisse zu erwerben, zu übernehmen und anzuwenden. Für die Erreichung der institutionellen Zwecke sind solche Prozesse vielleicht ebenso bedeutsam wie die Aneignung von Konzepten bergmännischer Handlungen.

4 Institutionsspezifische Kommunikation am Beispiel der Thematisierung und kommunikativen Bearbeitung von Arbeitssicherheitsproblemen

Das Problem der Arbeitssicherheit stellt sich nur in Ausbildungsinstitutionen, die (vorwiegend) der Vermittlung praktischer Tätigkeiten dienen. Die berufspraktische Ausbildung erschöpft sich nicht in der Vermittlung berufsspezifischer Fähigkeiten, sondern es ist ihr Ziel, daß bei der Ausführung einer Tätigkeit zugleich alle erforderlichen Maßnahmen der Arbeitssicherheit berücksichtigt werden. Thematisierungen der Arbeitssicherheit sind ein spezifischer Anteil des Instruktionsdiskurses.

In den Curricula wie auch im faktischen Instruktionsdiskurs - unser Material zeigt dies sehr deutlich - kommt der Arbeitssicherheit ein hoher Stellenwert zu. Unser empirisches Material zeigt aber ebenso deutlich, daß in diesem Bereich auffallend häufig Probleme entstehen: Sicherungstätigkeiten werden im Vollzug der Arbeit vom Ausbilder wie von den Auszubildenden vergessen, ignoriert oder fehlerhaft ausgeführt. Ein ebenso spezifischer Anteil des Instruktionsdiskurses ist die kommunikative Bearbeitung dieser problematischen Situationen mittels verschiedener Formen.

Unsere These ist, daß nicht nur die Beachtung der Arbeitssicherheit, sondern gerade auch ihre Nichtbeachtung aus der spezifischen Organisation der Ausbildungsinstitution zu erklären sind. Ein wesentliches Merkmal der Institution ist der häufig simulative Charakter der dort ausgeführten Tätigkeiten (cf. Brünner/Fiehler 1983).

Dies dürfte sich im Bewußtsein der Ausbilder - aber auch der Auszubildenden - widerspiegeln als Einstellung, daß es sich bei der Ausführung von Tätigkeiten in der Ausbildungsinstitution nicht um für die Produktion funktionale ('richtige') Arbeit handelt, sondern eher um einen demonstrierenden Vollzug von Tätigkeiten. Dies zusammen mit dem Bewußtsein der weiteren Diskrepanzen zwischen Ausbildungssituation und Untertageverhältnissen produziert neben einer gesteigerten (verbalen) Beachtung von Arbeitssicherheit auch die problematischen Situationen bei ihrer praktischen Beachtung. In diesem Sinne sind sowohl die Thematisierungen der Arbeitssicherheit wie auch die verschiedenen Formen der nachträglichen kommunikativen Bearbeitung von sicherheitsproblematischen Situationen Diskursanteile, die sich aus der Organisation der Institution herleiten und institutionsspezifisch sind.

Im folgenden werden einige Thematisierungen von Arbeitssicherheit, vor allem aber Beispiele für die Nichtbeachtung von Arbeitssicherheit analysiert. Wir klassifizieren diese Fälle als Vergessen, Ignorieren oder (sonstige) Fehler des Ausbilders bzw. der Auszubildenden. In Abhängigkeit vom Initiator der nachträg-

lichen Thematisierung versuchen wir verschiedene Formen der kommunikativen Bearbeitung solcher sicherheitsproblematischen Situationen herauszuarbeiten. Arbeitssicherheitsprobleme entstehen immer wieder in den folgenden vier Bereichen:

- Tragen von (vorgeschriebener) Schutzkleidung (speziell: von Handschuhen)
- Sicherheitsbeschilderung von Maschinen und Anlagen bei Wartung und Reparatur
- Handhabung von Werkzeugen
- Modalität der Ausführung von Tätigkeiten

4.1 Thematisierungen von Arbeitssicherheit

Thematisierungen von Arbeitssicherheit gehören zu den immer wiederkehrenden Bestandteilen des Instruktionsdiskurses. Sie erfolgen häufig aus konkretem Anlaß. Die Thematisierung geschieht in Prüfungsfragen, Interventionen, (allgemeinen) Handlungsanweisungen, Szenarios und Sentenzen (mit denen häufig in allgemeiner Weise die Wichtigkeit und Notwendigkeit von Arbeitssicherheit betont wird). Diese Formen treten auch kombiniert auf.

A 1: Phase 33

- A $\boxed{1}$ Dat heißt
 A $\boxed{2}$ also immer: Hier von de Seite drangehen, nie von vorne!
 A $\boxed{3}$ Dann stell dir ma vor, du würdest von vorne den Holz-
 A $\boxed{4}$ pfeiler losschlagen und der Keil fällt runter und fällt
 A $\boxed{5}$ dir hier auf deine . Nase, sacht der Berliner, und du
 A $\boxed{6}$ hast einen schönen, leckeren Nasenbruch . Nasen-
 A $\boxed{7}$ beinbruch, entschuldige bitte. .. So.

Thematisiert wird in diesem Beispiel die sicherheitsgerechte Modalität der Ausführung einer Tätigkeit. Nach der Formulierung einer allgemeinen Handlungsanweisung über die sicherheitsgerechte Ausführung der entsprechenden Tätigkeit (Fläche 1 — 2) wird das Szenario eines möglichen Unfalls entworfen, der entstehen kann, wenn die Anweisung nicht beachtet wird. Die kontrafaktische Situation wird explizit als imaginierte eingeführt: 'Dann stell dir ma vor' (Fläche 3). Ebenso deutlich werden die negativen Konsequenzen der sicherheitswidrigen Ausführung betont, allerdings mit einem (für diesen Ausbilder typischen) Scherz garniert. Im Zusammenhang der Arbeitssicherheit muß das Szenario an die Stelle

des Lernens durch eigenes Tun, das dem simulativen Handeln wesentlich zugrunde liegt, treten, weil sich hier ein Lernen aus Fehlern bzw. die Simulation von sicherheitsproblematischen Situationen verbietet.

4.2 Vergessen von Sicherungstätigkeiten

Sowohl von den Ausbildern als auch von den Auszubildenden werden im Rahmen der Instruktionen Tätigkeiten, die der Arbeitssicherheit dienen, häufig vergessen. Sofern dies überhaupt bewußt wird und sofern nicht stillschweigend darüber hinweggegangen wird, kann dies nachträglich thematisiert werden. In Abhängigkeit vom Initiator der nachträglichen Thematisierung sind verschiedene kommunikative Bearbeitungsformen zu beobachten. Hat der Ausbilder eine Sicherungstätigkeit vergessen und wird dies von den Auszubildenden thematisiert, so finden sich im Material Formen der Verlegenheitsbearbeitung (cf. Brünner 1983b). Thematisiert der Ausbilder selbst nachträglich seine vergessene Sicherungstätigkeit, so geschieht dies häufig in den Formen Pädagogische Wendung und Verbaler Ersatz. Im folgenden Beispiele für alle drei Formen:

A 4: Phase 51, Transkript S. 7

- A [1] Als nächstes schalte ich ab, . kontrolliere erst wie-
 A [2] der, . was der Fall ist: alles klar, . und dann ..
 A [3] schraub ich meine Kette auseinander.
 S [3] Müssen wa nich
 A [4] Gut! Wunderbar auf-
 S [4] erst . das Schild wieder aufhängen?
 A [5] gepaßt. Prima! . Das war sehr gut. Siehste? Das
 SS [5] ((Gelächter))
 A [6] war sehr schön . Da . bin ich jetzt ehrlich, ich bekenne
 SS [6] ((Gelächter))
 A [7] Farbe . das hab' ich jetzt tatsächlich vergesssen .
 SS [7] ((Geläch-
 A [8] Das kann schon ma im Eifer des Gefechtes pas-
 SS [8] lächter))

A [9 siern. Ne? Das war aber sehr gut aufgepaßt. Recht herz-

A [10 lichen Dank. ((laut)) /So!/ Nächstes, Kameraden.

In diesem Beispiel vergißt A beim Vormachen, nachdem er den Förderer kurz betätigt hat, um Hängkette zu fahren, das Reparaturschild zur Sicherung wieder vor dem Antrieb aufzuhängen. In Fläche 3 f. wird der Fehler von einem Auszubildenden moniert und A zu Bewußtsein gebracht. Von 'Gut!' in Fläche 4 bis 'Dank' in Fläche 10 finden wir eine Verlegenheitsreaktion, die in einer Batterie von positiven Bewertungen und Selbstbezeichnungen kommunikativen Ausdruck findet bzw. durch sie bewältigt wird. Diese auffällige Batterie kann einerseits gedeutet werden als Ausdruck, daß A dieses Vergessen peinlich ist, andererseits als Versuch, seine pädagogische Kompetenz durch Offenheit und sachliche Kritik akzeptierendes Verhalten unter Beweis zu stellen. Parallel zur kommunikativen Bewältigung wird die Tätigkeit (Aufhängen des Sicherungsschildes) nachgeholt.

A's Begründung für das Vergessen ('Eifer des Gefechtes'; Fläche 8) ist eher unspezifisch. Arbeitsstrukturell läßt sich das Vergessen dadurch erklären, daß A's Handlungen unter der Zielsetzung 'Kette trennen' erfolgen. Hängkette fahren und kontrollieren, ob die Hängkette für das Trennen ausreichend ist, sind sachlich unabdingbare Voraussetzungen zur Realisierung des Ziels. Das Absichern des Antriebs ist nicht in diesem Sinne unabdingbar. Es stellt eine Nebentätigkeit dar, die zudem abseits vom 'eigentlichen' Arbeitsplatz geschehen muß. Dies kann das Vergessen motivieren. Auf andere mögliche Gründe werden wir später eingehen.

A 4: Phase 53, Transkript S. 9

A [1 So, laß ma los. ((9s)) So, jetzt kann ich beide Schrauben

A [2 rausnehmen. ((5s)) Was mach' ich verkehrt? Wer kann

A [mer das sagn? Keine Handschuhe

SS [Keine Handschuhe an.
SS [(Ohne) Handschuhe.

A [an. Ganz richtig. Aber ich hab leider keine. ..

S [4 Tja,

- A [5 (da is schlecht.)
- A [6 euch, ja? Danke schön. ((laut)) / Aber alle Arbeiten
- S [6 Bitte.
- A [7 kann man ja auch nich/ mit Handschuhen machen. .. Aber
- A [8 diese Arbeit zum Beispiel/ 'S is richtig. Wir . sprechen
- A [9 immer die ganze Zeit von Unfallsicherheit, und ich zeig'
- A [10 es euch jetzt tatsächlich, daß ich keine Handschuhe an-
- A [11 habe. Ne? Also bin ich in dem Sinne kein gutes Vorbild,
- A [12 is das klar? Auch ein Ausbilder muß Handschuhe tragn.
- S [12 Hm.
- A [13 ((laut)) / So . Als nächstes/ ((etc.))

A 6: Phase 20, Transkript S. 7-8

- A 1 Oder angenommen, . sie ist verdreckt, die Rinnenkante,
A 2 dann mach' ich die natürlich sauber, ne? Nur: Welchn
S 2 Hm.
A 3 Fehler hab' ich jetzt schon begangen?
S 3 Mit de Hände
S 3 Sie sind mit die
A 4 Aha!
S 4 Hände da reingegangen und . is noch nuch abgeschaltet.
A 5 .. Ja? Gut. Also müssen wer das erst
S 5 Keine Handschuhe.
A 6 mal vollziehn. Ja? Die Sicherheitsvorkehrungen müssn grund-
A 7 sätzlich getroffn werdn als erstes. Ja? .. Wer . befindet
A 8 sich denn jetzt in der Lage, ((3,5s))
S 8 abzuschalten?

In beiden Fällen bemerken die Ausbilder selbst, daß sie Sicherungstätigkeiten vergessen haben. In A 4 trägt A keine Handschuhe, in A 6 hat A zusätzlich vergessen, den Antrieb durch ein Reparaturschild abzusichern. Nachdem die Fehler ihnen bewußt geworden sind, wenden sie sie pädagogisch, indem sie sie zum Gegenstand einer Lehrer- bzw. Prüfungsfrage machen (A 4, Fläche 2 - 3; A 6, Fläche 2 - 3). Das Sprechhandlungsmuster der Lehrerfrage bzw. die Aufgaben-Lösung-Sequenz werden taktisch eingesetzt. Diese Form der kommunikativen Bearbeitung ermöglicht oder legt eine Deutung nahe, daß der Fehler absichtlich begangen wurde, um die Aufmerksamkeit der Auszubildenden zu testen.

Dies kann in A 4 allerdings nicht funktionieren, weil A überhaupt keine Handschuhe dabei hat. Einen weiteren Rettungsversuch (Fläche 6 - 7) bricht A ab und bekennt sich letztlich zu seinem Fehler. Den Abschluß bildet eine Sentenz über sicherheitsgerechtes Ausbilderverhalten (Fläche 12).

In A 6 werden von den Auszubildenden zwei Fehler moniert, von denen A aber nur einen abstellt: Handschuhe zieht er nicht an. Auch hier steht eine Sentenz über Sicherheitsvorkehrungen am Abschluß der kommunikativen Bearbeitung (Fläche 6 - 7). Die Strategie, das eigene Vergessen pädagogisch zu wenden, ist bei vielen Ausbildern und relativ häufig zu finden.

Der folgende Ausschnitt illustriert den verbalen Ersatz einer Sicherungstätigkeit.

A 1: Phase 36

((A unterweist einen S, wie man einen Holzpfeiler einreißt. S hat sich für die Ausführung nach Aufforderung durch A Handschuhe angezogen. Dann übernimmt A die Ausführungsinitiative beim Einreißen. Er trägt dabei die ganze Zeit keine Handschuhe.))

A [((Reaktion auf die erste herausfallende Bohle:)) So,
S [1 Oh

A [und jetzt geh mal da zur Seite hin . für die andern,
S [2 tierisch.

A [damit dat schneller geht: packen wir hier an, nachdem
S [3 ((Reaktion auf ein jaulendes Ge-

A [ich Handschuh anhab, ne, und dreh den hier zur Seite und
S [4 räusch im Hintergrund)) Telefon!

A [5 dann fällt der Pfeiler in sich zusammen. ((A reißt

A [6 den Pfeiler ein.))

A verkürzt bei seiner Demonstration die Reichweite seiner Simulation, indem er die Sicherungstätigkeit 'Handschuhe anziehen' nur verbal benennt (Fläche 3 - 4), aber nicht praktisch ausführt. Von S hat er zuvor das Tragen von Handschuhen auch praktisch eingefordert.

Es ist bei diesem Beispiel nicht eindeutig zu entscheiden, ob A das Anziehen der Handschuhe vergessen hat und er, nachdem es ihm wieder bewußt geworden ist, es bei einem verbalen Ersatz der praktischen Korrekturhandlung beläßt, oder ob ihm die Erforderlichkeit der Handschuhe durchgehend bewußt ist, er aber die Notwendigkeit, sie auch wirklich anzuziehen, in diesem Fall für sich ignoriert, wobei er dann aber 'immerhin' verbalen Ersatz leistet. Bei der zweiten Interpretation wäre das Beispiel unter 4.3 zu behandeln. Unabhängig von der Einordnung muß unter pädagogischen Gesichtspunkten normativ gefordert werden, daß gerade bei Sicherungstätigkeiten solche Verkürzungen auf den verbalen Ersatz in keinem Fall vorkommen dürfen.

Das Verfahren, die praktische Ausführung von Tätigkeiten durch ihre verbale Benennung zu ersetzen, ist Ausbilden wie Auszubildenden als Mittel, um die Reichweite des simulativen Handelns in der Ausbildungssituation zu variieren, wohl vertraut (cf. Brünner/Fiehler 1983, 18ff.). Während es beispielsweise zur Abkürzung trivialer oder bereits beherrschter Teiltätigkeiten funktional ist, ist es bei Sicherungstätigkeiten unangebracht, weil die Gefährdungen - auch in der Ausbildungssituation - höchst real sind und Wörter nun einmal schlechter vor ihnen schützen als praktische Taten.

Nicht nur die Ausbilder, sondern auch die Auszubildenden vergessen Sicherungstätigkeiten. So ist es geradezu stereotyp, daß sie vergessen, bei (gefährlichen) Arbeiten Handschuhe zu tragen. In dem folgenden Beispiel arbeitet ein Auszubildender ohne Handschuhe mit dem Beil an der Herstellung eines Holzstempels.

A 5: Phase 79

((Ein S arbeitet ohne Handschuhe.))

A [1 Micha! Ey Micha! Wat ham wa da oben? ((A zeigt mit dem

A [Zollstock zur Decke.)) Wat ham wa da oben?

S [2 Bitte? Dat

A [Kuck ma hier, wat is dat? ((zeigt))

S [3 Hängende. Dat is Be-

- A [J_A. Is unter Tage auch Beton? Ja? Du meinst,
 S [₄ ton. J_A. Nee!
 A [dat wär Stein, ne? Und Stein is kein Beton. Und wenn
 S [₅ J_A.
 A [₆ da wat runterfällt? ((A schlägt S mehrfach mit dem Zoll-
 A [stock auf die Hand.))
 SS [((lachen))
 S [₇ ((verstehend)) Ah, na.

Interessant ist das Verfahren, mit dem A das Vergessen thematisiert und den Auszubildenden auf seinen Fehler hinweist. Da es in gleicher Form noch einmal vorkommt (A 5: Phase 59), kann man annehmen, daß es sich um eine entwickelte Strategie des Ausbilders handelt, um die Einprägsamkeit des Hinweises zu erhöhen. Das Verfahren besteht darin, die Orientierung des Auszubildenden zu verschieben: von der simulierten Situation auf die faktischen Gegebenheiten und weiter wieder auf eine (vorgestellte) Untertagesituation.

Die Antwort von S auf A's Eingangsfrage bezieht sich auf die simulierte Situation, daß ein Streb mit Holzstempeln ausgebaut wird, die das Hangende (die 'Decke' des Strebs) abstützen.

A reißt S aus der simulierten Situation heraus in die faktische Ausbildungssituation, indem er darauf insistiert, daß es sich hier um eine Betondecke handelt. Unmittelbar danach thematisiert er die Untertageverhältnisse. Die zunächst falsche Antwort (Fläche 4) zeigt die Schwierigkeiten von S, die Orientierungen so schnell zu wechseln. A beläßt es nicht bei einem verbalen Hinweis auf die Möglichkeit herunterfallenden Gesteins, sondern simuliert die Wirkung nun wieder praktisch durch (leichte) Schläge mit dem Zollstock auf die unbehandschuhten Hände, wodurch S letztlich versteht, worauf A hinaus will: S soll Handschuhe anziehen.

A macht implizit klar, daß die Handschuhe in der Ausbildungssituation (eben weil nur simuliert wird) nicht unbedingt notwendig sind, wohl aber in der entsprechenden Untertagesituation (die ja eben simuliert werden soll).

Dieser Hinweis bezieht sich allerdings nur auf Gefahren durch herabfallendes Gestein, nicht auf die Gefährdung durch das Beil, die auch in der simulierten Situation real besteht.

4.3 Ignorieren von Sicherungstätigkeiten

Für das Ignorieren von Sicherungstätigkeiten finden sich in unserem Material nur Beispiele auf der Ausbilderseite. Anders als beim Vergessen von Sicherheitstätigkeiten ist beim Ignorieren ihre Erforderlichkeit durchgehend bewußt. Sie werden von den Auszubildenden gefordert, von den Ausbildern für sich aber wie selbstverständlich ignoriert, bzw. ihre praktische Berücksichtigung wird durch verbale Hinweise ersetzt.

So demonstriert beispielsweise in A 3 der Ausbilder eine Tätigkeit ohne Handschuhe. Beim Nachmachen fordert er den S auf, Handschuhe anzuziehen, der aber nur die Arbeitshand mit einem schützt. Als er dann mit der ungeschützten Hand arbeitet, reagiert A ärgerlich. Er selbst greift aber im nächsten Moment wieder ohne Handschuhe ein. Die Notwendigkeit, Handschuhe zu tragen, muß A durchgehend bewußt sein; er akzeptiert sie aber nicht für sich. Weitere Beispiele belegen, daß gerade beim 'Handschuhproblem' das Ignorieren eine verbreitete handlungsleitende Einstellung ist. Sie tritt aber auch in anderen Sicherheitsbereichen auf.

A 10: Phase 92, 95

((Ein S hat das Reparaturschild ausgefüllt, unterschrieben und aufgehängt.))

- A ☐₁ So. Du hast/ wer hat das Schild geholt? Du, nech? Haste
 A ☐ draugeschrieben: Name, Datum ((A will S ein Stück
 S ☐₂ Ja. Ja.
 A ☐ Kreide geben.)) /_Hier_/ Ah, hast schon drauf!
 S ☐₃ Hab ich schon
 A ☐ Alles klar. So, leg dann darüber. So. ((nachdrück-
 S ☐₄ drauf.
 A ☐₅ lich)) /_Wer dieses Schild aufhängt,/_ habt ihr bestimmt
 A ☐₆ auch schon gehört, darf auch dieses Schild nur wegneh-
 A ☐₇ men. Also, Name und Datum von de/ dem/ denjenigen, der
 A ☐₈ draufsteht, nimmt das auch wieder weg. So.

- A ☐₉ Als nächstes, gib mal die Schlüssel her, werden wir jetzt

- A [10 hier rangehen und die Verbindung lösen. Jetzt befinden
 A [11 wir uns ja . hier direkt an dem Absperrorgan. Dann neh-
 A [12 men wer das Schild weg, weil uns das sonst stören würde
 A [13 ((A hängt das Reparaturschild ab.)) und hängen es solange
 A [14 hier rüber. So. Na, hinterher fällt das runter, legen wir
 A [15 lieber hier hin. Wenn wir uns direkt daran befinden, kön-
 A [16 nen wir natürlich es abnehmen, aber es is meistens ja so,
 A [17 daß man etwas weiter weg is, dann muß man das Schild so-
 A [18 fort wieder aufhängen und dranlassen, ne? Verstanden.

Obwohl A nachdrücklich betont, daß nur derjenige, der das Reparaturschild aufgehängt hat, es auch abnehmen darf, ignoriert er dies wenig später und nimmt es selbst ab. Zwar werden vom Ausbilder aus konkretem Anlaß im Instruktionsdiskurs Sicherheitsaspekte thematisiert (Fläche 15 - 18), der ignorierte Aspekt wird aber charakteristischerweise weder von ihm noch von den Auszubildenden erwähnt. Offensichtliches Ignorieren bleibt in der Regel kommunikativ unbearbeitet.

4.4 Fehler bei Sicherungstätigkeiten

Obwohl auch den Ausbildern Fehler unterlaufen, soll an dieser Stelle nur ein Beispiel vorgestellt werden, bei dem ein Auszubildender einen Fehler macht und dies vom Ausbilder thematisiert wird.

A 4: Phase 157

- A [1 Der Mitnehmer is/ ((zu einem S)) / Moment mal! / Der
 A [2 Mitnehmer is frei/ äh, der, der Festsetzkeil ist frei.
 A [3 Was müßt ich zunächst machen, eh ich da reingehe?
 SS [3 Energie abschalten.
 A [4 Energie abschalten! Und was machen wir dann, wenn wir
 A [5 abgeschaltet haben?
 S [5 Entweder Schild vorhängen oder ich

A [Das kannst du
 S [6 kann auch sagen, ich bleib hier stehen und/
 A [7 nicht sagen! Ist gut, daß du das sagst. Da werd ich dir
 A [8 jetzt was anderes erzählen. Wir haben hier Kurzschluß-
 A [9 läufer vom Motor. Die Verteilung ist nicht immer an Ort
 A [10 und Stelle, so wie sie hier jetzt steht. Die Verteilung
 A [11 steht hundert, zweihundert Meter weiter weg. Das gibt
 A [12 es . unter Tage. Jetzt gehe ich her und sage, ich bleibe
 A [13 davor und schalte . nicht ein. Ne? Vielleicht geh ich
 A [14 doch mal nen bißchen weg, und dann kommt der nächste an
 A [15 und sagt: 'Mein Gott, was ist denn hier los?' und schal-
 A [16 tet ein und dann ist es passiert. Also grundsätzlich wenn
 A [17 abgeschaltet ist, bleiben wir auch dabei und machen ein
 A [18 Schild drauf. Alles klar? . ((eindringlich und laut))
 A [19 / Auch wenn es für eine Minute ist. /

Mit einer Prüfungsfrage erfragt A die nächsten erforderlichen (Sicherungs-) Tätigkeiten. Ein S benennt eine Alternative der Durchführung. A weist diese Alternative vehement als fehlerhaft zurück, indem er auf Differenzen zwischen den Untertageverhältnissen und ihrer Imitation in der Ausbildungssituation hinweist (Fläche 8 - 12). Hierin zeigt sich seine Untertageorientierung. Zur Veranschaulichung, daß nur eine Möglichkeit der Ausführung der Sicherungstätigkeit korrekt ist, entwickelt er dann ein typisches Unfallszenario (Fläche 12 - 16). Wie korrekt abzusichern ist, wird abschließend in Form einer allgemeinen Handlungsanweisung formuliert (Fläche 16 - 19).

Sofern Fehler erkannt werden - was nicht selbstverständlich ist -, werden sie, wie in diesem Beispiel, mit erheblichem Aufwand und Nachdruck thematisiert.

Wenn jetzt abschließend einige mögliche Erklärungen für das Vergessen oder Ignorieren von Arbeitssicherheitstätigkeiten durch die Ausbilder genannt werden, sind diese nicht unmittelbar aus dem hier vorgestellten Material abgeleitet, sondern es sind Hypothesen auf der Basis eines breiteren Hintergrundwissens.

Eine ganz wesentliche Rolle dürfte die Kenntnis der Arbeits(sicherheits)praxis unter Tage spielen. Wie auch häufig thematisiert wird, gelten dort unter dem Druck, effektiv zu fördern, andere Maßstäbe, auf deren Hintergrund die starke Betonung von Arbeitssicherheit in der Ausbildung einen nicht realistischen Aspekt bekommt. Diese Tätigkeiten müssen zwar in der Ausbildung benannt und beachtet werden, die Modalität ihrer Ausführung bekommt aber einen merkwürdigen Charakter (z.B. überbetont oder nicht ernsthaft), sobald bei den Ausbildern eine Untertageorientierung im Spiel ist. So gerät die Beachtung von Sicherungstätigkeiten zwischen Ausbildern und Auszubildenden zu einem Spiel, um sich wechselseitig die Aufmerksamkeit zu demonstrieren bzw. sich gegenseitig hereinzuliegen.

Ein zweiter wichtiger Aspekt ist vermutlich, daß bei den Ausbildern die Vorstellung dominiert, daß es sich bei ihrem Handeln um Ausbildung, nicht um 'richtige' Arbeit handelt. So legt sich oft die Vermutung nahe, daß ein Ausbilder die Demonstration einer Tätigkeit nicht als reale Ausführung der Tätigkeit versteht, weswegen er dann auch keine realen Sicherheitsvorkehrungen trifft. Das Ignorieren oder Vergessen ist in diesem Fall Folge der Auffassung, daß es sich nur um einen simulativ-demonstrativen Vollzug handelt.

Als dritter Aspekt dürfte das Bewußtsein der Könnerschaft, der sicheren Beherrschung dieser Tätigkeiten eine Rolle spielen. Dies und die Tatsache, daß er nicht nur Mitarbeitender, sondern Ausbilder ist, räumen ihm Sonderrechte ein. Aufgrund der häufigen Wiederholung der Tätigkeit entsteht die Einstellung, daß ihm auch ohne Sicherungstätigkeiten nichts passieren kann. Bei den Auszubildenden dürfte dies die Haltung fördern, daß sie als Lernende auf Sicherheit angewiesen sind, der wahre Könnner dies aber nicht zu beachten braucht.

Insgesamt dürfte - trotz der Betonung ihrer Wichtigkeit - den Auszubildenden ein sehr ambivalentes Verhältnis zur Arbeitssicherheit vermittelt werden.

Spezifische Merkmale der Ausbildungsinstitution - wie die Entlastung vom Produktionsdruck und der simulative Charakter des Handelns - produzieren bei den Ausbildern bestimmte Einstellungen zur Arbeitssicherheit. Ihr wird ein hoher Stellenwert eingeräumt, zugleich aber treten verstärkt Probleme mit ihr auf: Sicherheitstätigkeiten werden vergessen, ignoriert oder fehlerhaft ausgeführt. Diese Konstellation prägt nun ihrerseits den Instruktionsdiskurs in spezifischer Weise. Arbeitssicherheit wird in den genannten Formen thematisiert, und die Probleme - vor allen Vergessen und Fehler - werden in spezifischen Formen nachträglich kommunikativ bearbeitet.

Literatur

- Bonz, Bernhard (Hrsg.): Beiträge zur Methodik in der beruflichen Bildung. Stuttgart 1976.
- Brünner, Gisela: Kommunikation in der betrieblichen Ausbildung. Aufgaben stellen - Aufgaben lösen. Vortragsmanuskript 1983a.
- Brünner, Gisela: Verlegenheitssituationen und ihre Bewältigung (anhand von Beispielen aus der betrieblichen Ausbildung). Vortragsmanuskript 1983b.
- Brünner, Gisela / Fiehler, Reinhard: Simulation und Orientierungsprobleme in der betrieblichen Ausbildung. Arbeitspapier 1983 (erscheint demn.)
- Dittmann, Jürgen: Institution und sprachliches Handeln. In: Dittmann, J. (Hrsg.): Arbeiten zur Konversationsanalyse. Tübingen 1979. 198-234.
- Ehlich, Konrad / Rehbein, Jochen: Wissen, kommunikatives Handeln und die Schule. In: Goepfert, Herma C. (Hrsg.): Sprachverhalten im Unterricht. München 1977. 36-114.
- Ehlich, Konrad / Rehbein, Jochen: Sprache in Institutionen. In: Lexikon der Germanistischen Linguistik. Tübingen ²1980. 338-345.
- Fiehler, Reinhard: Definitionsmacht. Probleme in Instruktionen der betrieblichen Ausbildung. In: R. Jongen et al. (Hrsg.): Sprache, Diskurs und Text. Tübingen 1983. 229-238.
- Fischbach, Dörthe / Notz, Gisela: Lernprozesse in der beruflichen Bildung. Anwendungen der Psychologischen Handlungstheorie auf Berufsgrundbildungsmodelle. Weinheim/Basel 1981.
- Grüner, Gustav: Technik der Unterweisung. Bielefeld ²1973.
- Gülich, Elisabeth: Dialogkonstitution in institutionell geregelter Kommunikation. In: Schröder, P. / Steger, H. (Hrsg.): Dialogforschung. Jahrbuch 1980 des Instituts für deutsche Sprache. Düsseldorf 1981. 418-456.
- Müllges, Udo (Hrsg.): Handbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Düsseldorf 1979. 2 Bände.
- Rehbein, Jochen: Komplexes Handeln. Elemente zur Handlungstheorie der Sprache. Stuttgart 1977.
- REFA-Verband für Arbeitsstudien - REFA - e.v.: Methodenlehre des Arbeitsstudiums. Teil 6: Arbeitsunterweisung. München 1975.
- Riedel, Johannes: Arbeitsunterweisung. München ⁸1967 (=Das REFA-Buch. Bd. 4).
- Zielinski, Johannes: Praktische Berufsausbildung. Heidelberg ⁴1977.

AUTOREN

Brünner, Gisela	Abtlg. 15 (Deutsch), Universität Dortmund, Emil-Figge-Str. 50, 46 Dortmund
Fehlenberg, Dirk	Abtlg. Psychosomatik, Universität Ulm, Am Hochsträß 8, 79 Ulm
Fiehler, Reinhard	Fak. Lili, Universität Bielefeld, Postfach 8640, 48 Bielefeld
Flader, Dieter	FB 3, Gesamthochschule Essen, Postfach 6843, 43 Essen
Hoffmann, Ludger	FB 23, Westf. Wilhelms-Universität, Fliednerstr. 21, 44 Münster
Koerfer, Armin	FB 3, Gesamthochschule Essen, Postfach 6843, 43 Essen
Martens, Karin	Sem. f. deutsche Sprache, Universität Hannover, Welfengarten 1, 3 Hannover
Paul, Ingwer	FB 16, FU Berlin, Habelschwerdter Allee 45, 1 Berlin 33
Redder, Angelika	FB 23, Westf. Wilhelms-Universität, Fliednerstr. 21, 44 Münster